

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (6)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2206W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Steigerung der Vortragskompetenzen von Studierenden durch systematisches Peer-Feedback: Konzept, Umsetzung und Evaluation<sup>1</sup>

NIKI PFEIFER, THOMAS NEGER

### Zusammenfassung

Von Studierenden wird erwartet, dass sie ihre Kommunikations- und Vortragskompetenzen verbessern und weiterentwickeln. Systematisch werden diese Kompetenzen jedoch nur in wenigen ausgewählten Lehrveranstaltungen gefördert. Wir stellen eine kriterienorientierte Methode zur Weiterentwicklung von Vortragskompetenzen vor, die in jeder Lehrveranstaltung mit Referaten angewendet werden kann. Dabei erwerben Studierende Beobachtungskompetenzen hinsichtlich objektiver Kriterien auf der verbalen, paraverbalen und der nonverbalen Ausdrucksebene und erhalten dann auf das eigene Referat gezielte Peer-Feedbacks auf allen drei Ausdrucksebenen. Die Funktionsweise der Peer-Feedback-Methode erläutern wir durch kognitivistische und konstruktivistische Überlegungen. Wir stellen auch Ergebnisse einer empirischen Evaluation der Peer-Feedback-Methode vor. Hauptergebnisse der Evaluation sind, dass Studierende durch die Methode ihre Vortragskompetenzen verbessern konnten, dass die Methode bereits bei der Referatsvorbereitung motivierend wirkt und dass sie positiv zum Lernklima beiträgt. Zudem gaben die Studierenden an, dass sie sich die Anwendung der Peer-Feedback-Methode auch in anderen Lehrveranstaltungen wünschen und dass sie die Methode als hilfreiche Lernintervention erlebt haben.

**Schlüsselwörter:** Vortragskompetenzen; kriterienorientierte Peer-Feedback-Methode; Praxisbeispiel; empirische Evaluation; Lehr-Lern-Intervention

### Increasing students' presentation skills through systematic peer feedback: concept, application and evaluation

#### Abstract

Students are expected to improve and develop their communication and presentation skills. However, systematic training of these skills happens only in a few selected courses. We present a criterion-oriented method for enhancing presentation skills that can be implemented in any course involving presentations. Students acquire observation skills with regard to objective criteria on verbal, paraverbal and non-verbal levels of expression and receive focussed peer-feedback on their own presentation on all three levels of expression. We explain how the peer-feedback-method

<sup>1</sup> Erste Ideen dieser Untersuchung wurden am Tag der digitalen Lehre (Regensburg, 28.–30. September 2020) durch den Erstautor sowie durch beide Autoren am zweiten Tag der digitalen Lehre (Regensburg, 28.–29. September 2021) vorgestellt (siehe auch [https://youtu.be/2\\_FqLf8MoCk](https://youtu.be/2_FqLf8MoCk)).

works through cognitivist and constructivist considerations. We also report results of an empirical evaluation of the method. Main results are that students were able to improve their presentation skills through the method, that it has a motivating effect already during presentation preparation and that it contributes positively to the learning climate. In addition, the students stated that the peer-feedback-method should be implemented in other courses and that they experienced the method as a helpful learning intervention.

**Keywords:** Presentation competence; Criterion-oriented peer-feedback-method; Best practice example; Empirical evaluation; Teaching-learning-intervention

## 1 Einleitung

Im Hochschulstudium wird von allen Studierenden – somit auch von jenen im Fach Philosophie – erwartet, dass sie ihre Vortrags- und Kommunikationskompetenzen verbessern und weiterentwickeln. Gezielte Interventionen zur Verbesserung dieser Kompetenzen werden jedoch nur in wenigen ausgewählten Lehrveranstaltungen gesetzt. In unserem Beitrag stellen wir eine Methode zur Steigerung von Vortragskompetenzen vor. Für die Kompetenzentwicklung kann Feedback sehr hilfreich sein: Hattie und Timperley führen folgende grundlegenden Feedback-Fragen an, deren Beantwortung das Lernen positiv beeinflussen kann: “Where am I going? How am I going? and Where to next?” (Hattie & Timperley, 2007, S. 102). Wir schlagen daher eine kriterienorientierte und strukturierte Feedback-Methode vor, die sich auf jene sprachliche Ausdrucksebenen konzentriert, die für Referate und Diskussionsbeiträge sowie für gesprochene Kommunikation und Argumentation im Allgemeinen relevant sind.

Die Methode wird in Form von strukturierten Peer-Feedbacks angewandt. Sie ist insofern „formal“, als sie die inhaltliche Ebene des Vorgetragenen ignoriert. Durch diese formale Ausrichtung ist die Methode fachübergreifend, also für alle Lehrveranstaltungen geeignet, in denen Studierende referieren.

Vortragskompetenzen dienen dazu, gute Vorträge halten zu können. Was aber macht einen guten Vortrag aus? Erste Antworten werden in der *Rhetorik* des Aristoteles (\*384, †322) geboten. Für Aristoteles ist Rhetorik „das Vermögen bei jedem Gegenstand das Überzeugende zu erkennen“ (Rhetorik 1, 2; zitiert nach Fuhrmann, 2011, S. 14). Hauptcharakteristika einer guten bzw. überzeugenden Rede sind nach Aristoteles *Logos* (das gesprochene Wort bzw. der Inhalt einer Rede), *Ethos* (die körperliche und geistige Haltung der Referierenden) und *Pathos* (der emotionale Appell an die Zuhörenden). Im Lichte aller Redegattungen (wissenschaftliche Vorträge, politische Reden, Lob- oder Trauerreden, Verteidigungs- oder Anklagereden, etc.) sind Referate im Studienkontext eine spezielle Art der Rede, bei der Wissensaufbereitung und Wissensvermittlung im Vordergrund stehen. Dennoch bieten die genannten aristotelischen Charakteristika einer guten Rede ein Fundament für formale Kriterien eines rhetorisch erfolgreichen Referats im Hochschulkontext und speziell in der Lehre in der Philosophie. Aufbauend auf diesen Überlegungen hat der Erstautor eine systematische Peer-Feedback-Methode entwickelt, die dazu dient, Vortragskompetenzen Studierender zu verbessern. Während bekannt ist, dass Peer-Feedback-Methoden hilfreiche Lehr-/Lernintervention sind (siehe beispielsweise Nicol, Thomson, & Breslin, 2014), liegt der Fokus dieser Studie also darauf, dass die Methode systematisch und kriterienorientiert sowie auf die hochschuldidaktische Praxis abgestimmt ist und auch dort evaluiert wird.

Bei der Peer-Feedback-Methode werden Studierende zunächst in objektivierbaren Beobachtungskompetenzen hinsichtlich Kriterien der verbalen, paraverbalen und der nonverbalen Ausdrucksebene geschult (siehe beispielsweise Schworm & Neger, 2007). Anschließend wird erläutert, wie konstruktives Feedback gegeben und empfangen wird. Studierende erhalten dann auf das eigene Referat gezielte Peer-Feedbacks auf allen drei Ausdrucksebenen (siehe Abschnitt 3). Nach

Erprobungen in der (analogen) Präsenzlehre wurde die Methode, bedingt durch die COVID-19 Pandemie, im synchronen Onlineformat per Zoom durchgeführt und empirisch evaluiert.

Die Evaluation zeigt, dass Studierende in Selbsteinschätzungen angaben, dass sie durch die Peer-Feedback-Methode ihre Vortragskompetenzen verbessern konnten. Zudem wirkt das Peer-Feedback auch motivierend und positiv auf die Konzentration. Studierende beschrieben diese Lernintervention als hilfreich und wünschen sich deren breite Anwendung im Studium (siehe Abschnitt 4).

Dieser Wunsch der Studierenden entspricht auch einer aktuellen bildungspolitischen Tendenz, die offiziell in der Organisationsforderung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses wiederzufinden ist. Der Bologna-Prozess dient dazu, einen gemeinsamen Hochschulraum innerhalb Europas zu schaffen. Entsprechend wurde die Bologna-Erklärung im Jahr 1999 unterzeichnet und das Studiensystem von Diplom- und Magisterstudiengängen auf Bachelor- und Master-Studiengänge umgestellt. In den Folgejahren und der damit einhergehenden Anpassung der Studiengangsziele wurden zahlreiche neue Fähigkeiten klar definiert, die als sogenannte „Kompetenzniveaus“ festgeschrieben sind. Diese Kompetenzniveaus sollen von allen Studierenden im Verlauf eines Studiums erlangt werden (Wehr & Ertel, 2008). Als Rahmen für diese Kompetenzen und Qualifikationen wurden die „Dublin-Descriptors“ im Jahr 2003 definiert, welche sich auf folgende Bereiche erstrecken und in jeder Lehrveranstaltung geplant und etabliert werden sollten:

- Wissen und Verstehen
- Anwendung des Wissens und Verstehens
- Urteilsvermögen
- Kommunikation
- Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen

Der Bereich „Kommunikation“ wird dabei so definiert, dass Bachelor-Studierende „Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl an ExpertInnen als auch an Laien vermitteln können“ und Master-Studierende „ihre Schlussfolgerungen und das Wissen und die Prinzipien, die ihnen zugrunde liegen, klar und eindeutig kommunizieren können, sowohl an ExpertInnen wie auch an Laien“ (Dublin Descriptors 2004, in deutscher Übersetzung KFH 2004, Anhang V, 2004). Diese Kompetenzen sollen die Studierenden direkt auf den Beruf vorbereiten und Tätigkeiten daraus vorwegnehmen. Um dies erreichen zu können, ist es wichtig, den Weg des Wissenserwerbs anzupassen und neue und kreative Wege bei der Vermittlung der Inhalte als auch der Rückmeldung bezüglich des Kompetenzerwerbs zu gehen. Daher wurde in den Kursen vom Erstautor des vorliegenden Beitrags ein System etabliert, welches fundiertes Peer-Feedback auf kommunikative Leistungen bei Referaten ermöglicht und sich an den rhetorischen Prinzipien Logos, Ethos und Pathos orientiert. Feedback hilft dabei nicht nur, die eigene Leistung durch Rückmeldung zu optimieren, sondern auch durch die klare Orientierung an den Feedbackschwerpunkten bereits die Ausrichtung und Vorbereitung des Referats zu optimieren und somit zu lernen, nützliche Wege der Vortragsgestaltung zu üben und zu verinnerlichen. Somit kann dem Bereich Logos (Referatsinhalt) z. B. durch eine gute Struktur und nachvollziehbare Argumentation des Vortrags entsprochen werden, der Bereich Ethos (Haltung der Vortragenden) z. B. durch quellengestützte Standpunkte und Teilnehmendenorientierung gewährleistet werden und Pathos (Erlebnis einer positiven und motivierenden Lernatmosphäre) durch passende Interaktion und Mediengestaltung erreicht werden. Nach einer theoretischen Fundierung (Kapitel 2) stellen wir die Peer-Feedback-Methode vor (Kapitel 3), die wir in Kapitel 4 empirisch evaluieren. Unsere Arbeit endet mit abschließenden Bemerkungen und einem Ausblick (Kapitel 5).

## 2 Theoretische Fundierung

Wie vorab durch die Beschreibung der Bologna-Reform und die damit verbundenen Dublin-Descriptors dargestellt, ist die Zielrichtung universitärer Lehre vermehrt die Ausprägung von konkreten Kompetenzen bei den Studierenden und nicht mehr die ausschließliche Ausrichtung auf Inhalte (Wehr & Tribelhorn, 2011). Erfolgreiches Lernen zeigt sich durch eine nachhaltige Veränderung der Denk- und Handlungsmuster der Lernenden, sodass sie in die Lage versetzt werden, fachlich relevante und praktische Herausforderungen zu meistern (Wehr & Tribelhorn, 2011). Diese Kompetenz kann durch zweierlei Wirkungsweisen erlangt werden: einerseits durch eine durchdachte Planung, transparente Informationsweitergabe und klare Strukturierung des Lerngegenstands aufseiten der Dozierenden und andererseits durch Aktivität und direkte Auseinandersetzung mit den Inhalten aufseiten der Studierenden. Um auf dieser Basis das Gelernte bestmöglich zu verankern und nutzbares Wissen für die Praxis zu erwerben, sind realitätsnahe Beispiele förderlich (Ertel, 2008). Diese praxisnahen Situationen werden im vorliegenden Lehrbeispiel durch das Halten von Referaten und direkt darauf folgendes, strukturiertes Feedback durch das Plenum dargestellt. Neben den Tätigkeiten der an der Lehre beteiligten Personen ist allerdings auch die Grundüberzeugung der Dozierenden bezüglich der Grundpositionen, Prozesse und Bedingungsfaktoren des Lehrens und Lernens als relevanter Punkt zu betrachten (Rustemeyer, 2011). Hierfür sollen nun die zentralen Aspekte des kognitivistischen und des konstruktivistischen Ansatzes dargestellt werden, wobei sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten beleuchtet und auf das vorliegende Lehrkonzept transferiert werden.

### 2.1 Kognitivistische Ansätze

Beim Kognitivismus steht das „Primat der Instruktion“ im Fokus (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Lehren erfolgt demnach im Sinne von Anleiten, Darbieten und Erklären, wobei der Lehrende eine aktive Position einnimmt und systematisch organisierte Inhalte darbietet. Somit kann dieser Ansatz als eher technologische Lehrstrategie bezeichnet werden, da sie das Ziel verfolgt, „den Gegenstand des Lehrens und Lernens als fertiges System zu vermitteln“ (Rustemeyer, 2011, S. 112). Wenn man diese Aspekte nun auf die didaktische Gestaltung des Seminars bezieht, stellt die Dozentin beziehungsweise der Dozent die ausdruckspezifischen Kriterien eines rhetorisch guten Referats vor, die auf den aristotelischen Kriterien des Ethos, Pathos und Logos basieren. Dabei werden den Studierenden die jeweils dahinterstehenden Gestaltungsmöglichkeiten erklärt, die für das Feedback als verbindliche Struktur gelten. Das Lernen erfolgt in diesem Sinne als vorrangig rezeptiver Prozess, da die Teilnehmenden zunächst eine theoretisch skizzierte Vorlage aufnehmen, die erst im weiteren Prozess des Seminars mit Inhalten gefüllt und vor allen Dingen mit Praxisrelevanz unterfüttert wird. Diese Progression erweitert den Blick auf die zweite Grundannahme des Lernens, die die Lernenden mehr in den Fokus der Aktivität rückt.

### 2.2 Konstruktivistische Ansätze

Im Gegensatz zu den kognitivistischen Grundlagen steht hierbei das Primat der Konstruktion im Zentrum (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). „Es wird davon ausgegangen, dass das einzelne Subjekt sein gesamtes Erleben aufgrund interner Kriterien konstruiert. Zentraler Ausgangspunkt des Konstruktivismus ist daher die Erkenntnistheorie, also die Frage danach, wie Menschen Erkenntnisse bzw. Wissen erlangen“ (Lindemann, 2006, S. 13). Relevant dabei ist die Ausrichtung des „neuen Konstruktivismus“ (Gerstenmeier & Mandl, 1995) auf „Prozesse des Denkens und Lernens handelnder Subjekte“ (Rustemeyer, 2011, S. 112). Man kann also sagen, dass Lernende die aktive Position einnehmen und ihr Wissen aus Situationen heraus konstruieren. Die Lehrenden treten dabei eher in den Hintergrund und unterstützen den Lernprozess durch Anregungen, Beratung und Begleitung. Diese Beschreibung steht auf den ersten Blick den Ideen des Kognitivismus scheinbar konträr gegenüber, doch die Lehrpraxis zeigt, dass eher eine förderliche Verbindung der Lehr- und Lernprozesse stattfindet, die eine fundierte Ausprägung der anvisierten Kompetenzen

ermöglicht. So konstruieren die Studierenden das für sie relevante Wissen über die Ausdrucksebenen durch Beobachtung von Referaten und die gezielt zu erstellende Rückmeldung auf Basis der Kriterienkataloge. Dieses Wissen kann nun aktiv in der Gestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Präsentationen umgesetzt werden, wodurch zahlreiche Schritte in Richtung Kompetenzentwicklung gegangen werden. Hier ist es nötig, den Teilnehmenden eine passende Lernumgebung anzubieten, in der sie sich bewegen und zielgerichtete Erfahrungen machen können. Dies entspricht der Idee des situierten Lernens unter Einbeziehung authentischer Problemsituationen und versucht dabei träges Wissen (Renkl, 2001), das nur schwer in praxisnahen und relevanten Situationen angewandt werden kann, zu vermeiden.

### 2.3 Feedback und dessen lernförderliche Effekte

Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass Rückmeldungen auf individuelle Leistungen eine wichtige Größe im Lernprozess darstellen (Hartung, 2017). Feedback ist dann hilfreich, wenn es in Bezug zu den vorab aufgestellten Lernzielen und Bewertungskriterien steht und so den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Diskrepanz zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand zu beeinflussen (Sadler, 1989). Ziel des Feedbacks ist es, die Selbstregulationsfähigkeit der Studierenden zu stärken. Dies kann insbesondere dann gelingen, wenn folgende Faktoren gegeben sind: Das Feedback sollte veranschaulichen, was eine gute Leistung ausmacht, die Lernenden zur Reflexion anhalten und den Austausch unter Peers anregen (Hartung, 2017). Eine noch stärkere Einbindung der Studierenden bietet der Einsatz von *Peer-Feedback*, indem Teilnehmende selbst ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen Rückmeldung geben. Dies steigert nicht nur den Interaktions- und Diskussionsanteil im Kurs, sondern bietet auch zahlreiche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Durch Prozesse wie Analysieren, Fehlersuche und Generieren von Verbesserungsvorschlägen für andere Leistungen wird die eigene Problemlösekompetenz verbessert. Auf diesem Weg lernen Studierende nicht nur, indem sie aus dem Feedback anderer Ideen beziehen, sondern indem sie eigene Ideen im Feedbackgeben generieren (Nicol, Thomson & Breslin, 2014). So können Lernprozesse und Lernergebnisse gut eingeschätzt und die Selbstkompetenz Lernender als zentrale Komponente universitärer Bildung gestärkt werden (Carless, 2013). Diese beschriebenen Faktoren wurden in der Methodik des Seminars so umgesetzt, dass Rückmeldungen gezielt auf die Kriterien einer guten Präsentation ausgerichtet waren, Diskrepanzen zwischen aktueller Leistung und geforderter Kompetenz offengelegt wurden und somit die Fähigkeit zur Selbstreflexion gefördert wurde. Damit wurde auch der Problematik begegnet, dass das Peer-Feedback dadurch erschwert sein könnte, dass sich die Feedbackgebenden und -nehmenden auf dem gleichem Kompetenzniveau befinden (Gerber, van Treeck & Schön, 2018). Wir präsentieren im folgenden Abschnitt, wie dieser Herausforderung durch eine klare Feedbackstruktur (inhaltliche Ausdrucks-Bewertungskriterien und formale Kriterien für das Geben und Nehmen von Feedback) begegnet werden kann.

## 3 Peer-Feedback-Methode

Die Peer-Feedback-Methode dient dazu, Vortrags- und Kommunikationskompetenzen Studierender zu verbessern. Dazu werden, wie bereits erwähnt, inhaltsungebundene und beobachtbare formale Kriterien verwendet. Die Struktur des Feedbacks orientiert sich an folgenden Ebenen des sprachlichen Ausdrucks: verbal, paraverbal und nonverbal. Die verbale Ausdrucksebene bezieht sich auf syntaktische Strukturen des Vorgetragenen (wie Wortwahl, Satzbau oder Floskeln). Bei der paraverbalen Ausdrucksebene geht es um stimmliche Eigenschaften wie Betonung, Sprechtempo und Artikulation. Beim nonverbalen Ausdruck liegt der Fokus auf Mimik, Blickkontakt, Gestik und Körperhaltung. Der nonverbale Ausdruck bezieht sich vorwiegend auf alles Sichtbare, der paraverbale auf alles Hörbare und der verbale Ausdruck auf syntaktische Strukturen des

Gesprochenen.<sup>2</sup> Die drei Ausdrucksebenen werden den Studierenden auf einer Folie in der ersten Lehrveranstaltungseinheit präsentiert und erklärt (siehe Abbildung 1).

Die Studierenden werden auch angeleitet, wie Feedback gegeben und empfangen werden soll (siehe Abbildung 2). Dabei soll besonderer Wert auf eine konstruktive und wertschätzende Feedbackatmosphäre und den Gebrauch geschlechtergerechter Sprache gelegt werden. Studierende sollten nicht anscheinend sozial erwünschtes Feedback geben, sondern konstruktive und für die Referierenden brauchbare Denkanstöße. Daher ist es wichtig zu betonen, dass das Peer-Feedback nicht in die Notengebung einfließt, sondern dass die Vortragskompetenz hinsichtlich der drei Ausdrucksebenen gesteigert werden soll. Benotet werden üblicherweise die schriftlichen Leistungen, das Peer-Feedback soll als Anregung zur Reflexion des Ausdrucksverhaltens verstanden werden. Beim Feedbacknehmen ist es wichtig, dass es letztlich den Referierenden selbst obliegt, ob und wenn ja, welche Teile des Feedbacks von ihnen als brauchbar angesehen und bei künftigen Referaten umgesetzt werden. Hierfür ist eine passende Metapher, dass man Feedback wie ein Geschenk annehmen kann, aber nicht muss.

Schließlich wird der Feedbackprozess anhand einer Folie erläutert (siehe Abbildung 3). Alle Studierenden werden so eingeteilt, dass pro Referat jeweils eine:in Studierende:r auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen Peer-Feedback gibt. Dies nennen wir „Expertinnen-“ bzw. „Expertenfeedback“, da diese Feedbackgebenden sich ausschließlich auf eine der drei Ausdrucksebenen konzentrieren und daher differenzierte und somit spezialisierte Beobachtungen machen können. Durch das Rotieren der Rollen im Laufe der Lehrveranstaltung wird jede:r Studierende allen drei Ausdrucksebenen zugeordnet. Diese Fokussierung und Spezialisierung der Beobachtung dient auch dazu, den Referatsinhalt nicht aus den Augen zu verlieren und Überforderungen in der Beobachtung zu vermeiden. Nach dem Expertinnen- bzw. Expertenfeedback können alle anderen Studierenden Eindrücke bzw. Beobachtungen rückmelden („Gruppenfeedback“). Sobald diese beiden Peer-Feedbacks abgeschlossen sind, kann allfälliges ausdruckspezifisches Feedback aus Dozierendensicht zum Referat bzw. können allgemeine Hinweise zur Optimierung der jeweiligen Ausdrucksebene gegeben werden („Dozierendenfeedback“).

Die beschriebene Peer-Feedback-Methode wurde im Rahmen eines Philosophie-Proseminars zum Thema Rhetorik vom Erstautor entwickelt und bisher sechsmal in der Präsenzlehre zu unterschiedlichen philosophischen Themen angewandt. Informelle Lehrveranstaltungsevaluationen, bei denen Studierende allgemein – also ohne die Peer-Feedback-Methode zu erwähnen – gebeten wurden, positive und negative Aspekte der Lehrveranstaltung anonym rückzumelden, ergaben immer wieder, dass die Methode als hilfreich wahrgenommen wurde und in künftigen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden sollte.

Den Nutzen für die Referierenden, strukturiertes Feedback hinsichtlich der drei sprachlichen Ausdrucksebenen zu erhalten und diese dadurch verbessern zu können, nennen wir *Primärnutzen* der vorgeschlagenen Peer-Feedback-Methode. Es gibt jedoch auch zahlreiche positive Nebeneffekte von Peer-Feedback im Allgemeinen. Nicol führt beispielsweise an, Peer-Feedback „would result in students taking more responsibility for, and a more active role in, monitoring and evaluating their own learning; and that there would be significant long-term benefits from such changes in relation to the development of important skills for learning at and beyond university“ (Nicol, 2010, S. 515). Positive Effekte unserer Methode – die nicht nur die Feedbacknehmenden, sondern auch die Feedbackgebenden betreffen – subsumieren wir unter dem Begriff *Sekundärnutzen*.

---

<sup>2</sup> Diese Charakterisierung in Hörbares/Sichtbares soll jedoch nicht strikt universell verstanden werden, da Interaktionen zwischen den Ausdrucksebenen möglich sind. So kann sich beispielsweise eine schlechte Körperhaltung negativ auf die Stimme auswirken, womit nonverbale Phänomene hörbar werden können. Aus pragmatischer Sicht kann diese begriffliche Unschärfe jedoch vernachlässigt werden.

Dazu zählen:

- Zu wissen, dass Feedback zum sprachlichen Ausdruck des eigenen Referats gegeben wird, ist ein nicht zu vernachlässigender Motivationsfaktor für Studierende, ein nicht nur inhaltlich, sondern auch rhetorisch möglichst gutes Referat zu halten.
- Während des Referats auf selektive Aspekte zu achten, kann zur erhöhten Aktivierung und Konzentration auch während des Beobachtungsprozesses des Feedbackgebens beitragen.
- Feedback zu geben kann zu einem Reflexionsprozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung führen sowie Selbstwirksamkeitserlebnisse (jemand anderem durch das Feedback helfen zu können) fördern.
- Das Geben und Nehmen von Feedback kann Sozialkompetenzen fördern (Wertschätzung durch konstruktive Kritik, gendergerechte Sprache, etc.).
- Aufgrund des wechselseitigen Feedbackgebens können positive Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühle in der Lehrveranstaltung gefördert werden.
- Durch die Beobachtung des Feedbackprozesses kann Lernen am Modell durch positive und negative Verstärkung erfolgen (beispielsweise können positiv bewertete sprachliche Ausdrucksformen für das eigene Referat übernommen und negative vermieden werden).

Im Rahmen der Covid-19-Pandemie fanden vier Philosophie-Lehrveranstaltungen mithilfe der Videoplattform Zoom in synchronem Onlineformat statt. Auch in diesem Rahmen wurde die Peer-Feedback-Methode angewandt und erstmals, in allen vier Lehrveranstaltungen, systematisch evaluiert. Bevor in den nächsten Abschnitten die Evaluation beschrieben und deren Ergebnisse präsentiert werden, stellen wir Überlegungen zu Chancen und Risiken der Anwendung der Methode in der Onlinelehre an.

### Psychologische Wirkung bei Referaten

#### Drei Ausdrucksebenen

1. *verbaler* Ausdruck (Wort):
  - Wortwahl (Eloquenz)
  - Satzbau (einfach: z. B. Haupt- & Nebensatz, Haupt- & Hauptsatz)
  - Satzverbindungen
  - Partikel (z. B. „ähm“), Floskeln (z. B. „sozusagen“)
2. *paraverbaler* Ausdruck (Stimme)
  - Stimme (freundlich bestimmt)
  - Betonung
  - Tempo/Pausen (bis zu 7 Sekunden!)
  - Artikulation
3. *nonverbaler* Ausdruck (Körper)
  - Mimik
  - Blickkontakt
  - Gestik
  - Körperhaltung (sensomotorische Rückkoppelung)

Anmerkung: Im Original wurden Hervorhebungen farbig statt *kursiv* markiert.

**Abbildung 1:** Folie zu den drei sprachlichen Ausdrucksebenen

Der vielleicht wichtigste Punkt ist, dass die Peer-Feedback-Methode sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlinelehre gewinnbringend angewandt werden kann. Mit Unterstützung gängiger Videoplattformen und hinreichender Technik (übliche Internetverbindungsqualität und Hardware-Ausstattung) kann das Feedback sowohl auf der verbalen als auch auf der paraverbalen Ausdrucksebene uneingeschränkt gegeben werden. Lediglich hinsichtlich der nonverbalen Ausdrucksebene ist mit Einschränkungen zu rechnen. Beispielsweise können Raumnutzung (Proxemik) und Blick-

kontakt mit den Zuhörenden kaum beurteilt werden. Zwar ist die Mimik bei entsprechender Beleuchtung und Bildqualität gut beurteilbar, für die Bewertung der Gestik bzw. der Körperhaltung ist jedoch der Bildausschnitt meist zu klein. Für die Gestik wäre die Sichtbarkeit im relevanten Gestikulationsradius, also etwa im Rumpfbereich, von Vorteil. Für die Beurteilung der Körperhaltung wäre die Sichtbarkeit des ganzen Menschen wichtig. Um zumindest den Blickwinkel auf den Gestikulationsradius zu vergrößern, hat sich der simultane Zugang mit Computer und Smartphone in den virtuellen Seminarraum bewährt. Dann kann mit dem Computer die Referatspräsentation bedient werden, während gleichzeitig die bzw. der Referierende vom Smartphone gefilmt wird. Smartphones bieten üblicherweise einen weiteren Winkelausschnitt als gewöhnliche Webcams. Um Rückkoppelungen zu vermeiden, sollte jedoch nur eines der beiden Mikrofone eingeschaltet bleiben. Für die Erzeugung einer natürlichen Blickrichtung hat sich zudem bewährt, dass die Referierenden die Kamera auf Augenhöhe und möglichst nahe an der zu bedienenden Präsentation ausrichten. In Analogie zum Teleprompter-Verfahren kann dadurch der gewünschte Eindruck des Haltens von Blickkontakt auch während des Ablesens bzw. Bedienens der Bildschirm-inhalte entstehen. Durch professionelle, aber auch provisorische Lösungen, wie beispielsweise durch einen entsprechend hohen Bücherturm oder Schuhkarton, kann die Kamera auf die Augenhöhe der Vortragenden justiert werden. Ein Vorteil der Digitallehre gegenüber analoger Präsenzlehre ist, dass alle die gleichen Ausschnitte sehen können und somit alle quasi „in der ersten Reihe“ sitzen. Einschränkungen der Perspektive durch unterschiedliche Sitzpositionen, die sich oft in der Präsenzlehre ergeben, fallen durch Onlinepräsentationen weg. Zudem können alle Lehrveranstaltungsteilnehmenden die Lautstärke des auditiven Inputs selbst regulieren. Ergänzend nonverbaler Ausdruck kann auch durch den echten oder virtuellen Hintergrund im Videofenster erreicht werden: So kann beispielsweise das Referatsthema durch ein selbstgebasteltes Modell, eine Schautafel oder Hintergrundbild zusätzlich illustriert werden.

### Feedback

#### ... *geben*:

- positive und negative Aspekte des Dargebotenen aufzeigen
- konkret-beschreibend, nicht pauschal-interpretierend formulieren
- mögliche Konsequenzen des Verhaltens benennen
- Kritik konstruktiv formulieren
- persönliche Stellungnahmen statt „man-Botschaften“

#### ... *nehmen*:

- zuhören ohne sich zu rechtfertigen
- nachfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde
- die Bedeutung des Feedbacks für sich beschreiben

Anmerkung: Formatierung siehe Abbildung 1

**Abbildung 2:** Folie zum Feedbackgeben und -nehmen

Hinsichtlich des Zeitaufwands, der mit der Anwendung der Methode in der Onlinelehre verbunden ist, kann kein Unterschied zur Präsenzlehre festgestellt werden. In der Online- wie auch in der Präsenzlehre sollten die Kriterien der drei Ausdrucksebenen in den ersten Einheiten wiederholt werden. Je öfter Referate mit Feedback stattfanden, desto geringer war der Wiederholungs- und Erklärungsbedarf der Feedbackkriterien seitens der Studierenden. Der Dozent beobachtete zudem, dass im Semesterverlauf weniger Ergänzungen zu den Peer-Feedbacks aus Dozierenden-sicht erforderlich waren. Dies kann dadurch erklärt werden, dass seitens der Studierenden eine gestiegene Professionalität des Gebens der Peer-Feedbacks im Laufe der Lehrveranstaltung erworben wird.



### Ablauf pro Referat

1. *Referat* mit anschließender inhaltlicher Diskussion
2. *Verbal-Feedback* (Notizen machen!) in folgender Reihenfolge:
  - 2.1. Expertinnen- bzw. Expertenfeedback
  - 2.2. ggf. Gruppenfeedback
  - 2.3. ggf. Dozierendenfeedback
3. *Paraverbal-Feedback*
4. *Nonverbal-Feedback*
5. ggf. *allgemeine Eindrücke* (z. B. inhaltliche Aufbereitung, Gestaltung der Folien, etc.)
6. *Danksagung* durch Referierende und ggf. *Stellungnahme* (z. B.: bewusst gesetzte Vortragsstrategien; wie haben Sie sich gefühlt?), jedoch keine Rechtfertigung

Anmerkung: Den Studierenden wurde mündlich mitgeteilt, dass die Schritte 3 und 4 wie im zweiten Schritt aufgegliedert sind. Zur Formatierung siehe Abbildung 1.

**Abbildung 3:** Folie zum Ablauf des Feedbacks

Wenn in der Lehrveranstaltung generell auf eine gender- und diversitygerechte Atmosphäre geachtet wird, sind keine Gerechtigkeitsprobleme mit der Anwendung der Peer-Feedback-Methode zu erwarten. Durch die Einfachheit der Anwendung, die strukturierte Vorgehensweise und die klaren Kriterien konnte bisher kein Einfluss durch die Heterogenität der Studierenden – beispielsweise aufgrund unterschiedlich langer Studienerfahrung, verschiedener Studienschwerpunkte oder kultureller Hintergründe – festgestellt werden. Auch einfache technische Ausstattungen erlauben eine erfolgreiche Anwendung der Methode, solange Bild und Ton hinreichend gut übertragen werden. Daher ist die Anwendung der Methode weder im Online- noch im Präsenzformat mit besonderen Problemen der Gerechtigkeit konfrontiert.

Wie nehmen Studierende die Peer-Feedback-Methode insgesamt und die drei Ausdrucksebenen im Besonderen wahr? Inwiefern wirkt sie sich auf Motivation und Konzentration aus? Im nächsten Abschnitt werden Fragen wie diese im Rahmen von strukturierten Evaluationen in vier Lehrveranstaltungen mit Referaten im Onlineformat empirisch untersucht.

## 4 Evaluation

### 4.1 Methode

Die Evaluation der Peer-Feedback-Methode wurde zu Beginn der vorletzten Einheit der jeweiligen digitalen synchronen Lehrveranstaltung mit Live-Referaten und anschließendem Live-Feedback durchgeführt. Dabei wurden die Studierenden in den ersten beiden Lehrveranstaltungen über Zoom aufgefordert das Online-Evaluationstool der Moodle Plattform GRIPS („Gemeinsame Regensburger Internet Plattform für Studierende“) aufzurufen. Für die dritte und vierte Lehrveranstaltung wurde auf die Social Science Survey-Plattform gewechselt, da diese an zwei unterschiedlichen Universitäten stattfanden. Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass es sich um eine Evaluation der Peer-Feedback-Methode handelt. Sie sollten sich so viel Zeit nehmen, wie sie für die Beantwortung der Fragen benötigten. Die Studierenden wussten, dass die Evaluation anonym erhoben wird und dazu dient, künftige Lehrveranstaltungen zu verbessern. Während des Ausfüllens des Fragebogens befanden sich die Studierenden jeweils in einem separaten virtuellen Raum (sogenannte Breakout Rooms in Zoom), aus dem sie selbstständig wieder in den gemeinsamen virtuellen Seminarraum zurückkehren konnten, sobald sie den Fragebogen fertig ausgefüllt hatten. Dadurch blieb bis zum Ende des Ausfüllens des eigenen Fragebogens offen, wer bereits mit der Beantwortung der Fragen fertig war. Dies diente dazu, den Aufbau von Zeitdruck zu verhindern und erlaubte in Ruhe über die Fragen nachzudenken. Der Fragenkatalog (siehe Anhang) war so aufgebaut, dass in Abhängigkeit der verpflichtenden Auswahl einer der vierstufigen Antwortoptio-

nen (ja/eher ja/eher nein/nein) qualitative Fragen zur Beantwortung erforderlich waren. In den von den quantitativen Fragen abhängigen qualitativen Fragen wurden die Studierenden gebeten, ihre Entscheidung in freier Textform zu erklären. Nach den Zielfragen erfolgten demografische Fragen, die zur Beschreibung der Stichprobe dienen.

## 4.2 Ergebnisse

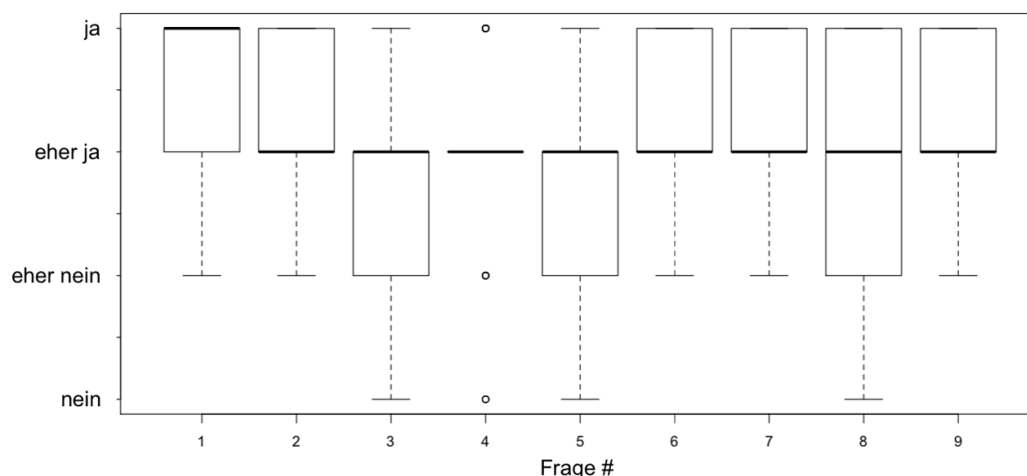
### 4.2.1 Stichproben

An der Evaluation nahmen Studierende der Universität Regensburg teil, die die Peer-Feedback-Methode im Rahmen des Proseminars „Wiener Kreis, Psychologismus und der Aufstieg der analytischen Philosophie“ im Sommersemester 2020 ( $n_A = 12$ , 5 weibliche und 7 männliche Studierende, Altersmedian: 23,5, Semestermedian: 4), des Proseminars „Wahrscheinlichkeit und Erkenntnis: Ein Streifzug durch die Geschichte der Philosophie“ im Wintersemester 2020/2021 ( $n_B = 8$ , 4 weibliche und 4 männliche Studierende, Altersmedian: 22, Semestermedian: 5) und des Hauptseminars „Philosophie der Psychologie“ im Sommersemester 2021 ( $n_C = 9$ , 5 weibliche und 4 männliche Studierende, Altersmedian: 21, Semestermedian: 5) erlebt hatten. Zudem nahmen Studierende der Universität Münster im Rahmen des Seminars „Philosophie der Psychologie“ im Sommersemester 2021 ( $n_D = 11$ , 5 weibliche, 4 männliche und 2 Studierende, die keine Angabe zum Geschlecht gemacht haben, Altersmedian: 23, Semestermedian: 6) an der Evaluation teil. Der Erstautor war in allen Lehrveranstaltungen der Dozent. Aufgrund der COVID-19-Pandemie fanden alle Lehrveranstaltungen inklusive Referate und Feedback komplett online und synchron via Zoom statt.

### 4.2.2 Auswertung und Diskussion

Wegen einer fehlenden Kontrollgruppe, der kleinen Stichprobengröße und der nicht unabhängigen Beobachtung (eine Studierende nahm an zwei Lehrveranstaltungsevaluationen teil) erfüllt die Evaluation nicht die strengen Kriterien eines kontrollierten Experimentes und kann daher nur erste Anhaltspunkte für die Wirksamkeit der eingesetzten Feedback-Methode geben. Daher beschränken wir uns auf die deskriptive Analyse und explorative Interpretation der Daten.

In folgender Auswertung fassen wir die Stichproben aus den vier Lehrveranstaltungen zusammen ( $n_A + n_B + n_C + n_D = n = 40$ ). Die Ergebnisse der quantitativen Fragen sind in Tabelle 1 zusammengefasst (siehe auch Abbildung 4).



Anmerkung: Zur Erklärung der Fragen und Aufschlüsselung der Antworten siehe Tabelle 1. Zur Interpretation der Boxplots: Median (fette Linien), Interquartilbereich zwischen 1. und 3. Quartil (Boxen; sie beinhalten jeweils 50 % der Antworten), Extremwerte (gestrichelte Antennen [whiskers]); Minima und Maxima bzw. der 1,5-fache Interquartilabstand vom Interquartilbereich, Ausreißer (Punkte)

**Abbildung 4:** Zusammenfassung der Antworten auf die ersten neun Fragen ( $n = 40$ )

**Tabelle 1:** Antworthäufigkeiten zu den quantitativen Fragen

#	Frage (Kurzfassung)	nein	eher nein	eher ja	ja
1	Ist das Feedback hilfreich?	0	3	12	25
2	Ist es auch in der digitalen Lehre sinnvoll?	0	3	21	16
3	Sollte es für die digitale Lehre angepasst werden?	4	11	19	6
4	Motiviert das Feedback?	3	6	22	9
5	Steigert es die Konzentration?	4	8	20	8
6	Wie wichtig ist die verbale Sprachebene?	0	6	18	16
7	Wie wichtig ist die paraverbale Sprachebene?	0	3	18	19
8	Wie wichtig ist die nonverbale Sprachebene?	1	10	17	12
9	Feedback auch in anderen Lehrveranstaltungen sinnvoll?	0	7	16	17
Wenn # 9 mit „(eher) ja“ beantwortet wurde, dann:					
	„vor dem Studium (Propädeutikum)“		8 (=73%)		$n_A$
			5 (=71%)		$n_B$
	„zu Beginn des Studiums (1. Semester)“		11 (=100%)		$n_A$
			7 (=100%)		$n_B$
	„während des Bakkalaureatsstudiums“		10 (=91%)		$n_A$
			4 (=57%)		$n_B$
	„während des Masterstudiums“		8 (=73%)		$n_A$
			2 (=29%)		$n_B$
	„während des Doktoratsstudiums“		6 (=55%)		$n_A$
			2 (=29%)		$n_B$
10	Zu wievielen von 10 Referaten ist das Feedback wünschenswert? Md.= 6,0 ( $[Q_1 = 4,5, Q_3 = 10]$ )				
11	Ausreichend Aufmerksamkeit auf Referatsinhalt, wenn nur eine Sprachebene beobachtet? ( $n_B + n_C + n_D$ )	nein	eher nein	eher ja	ja
		2	10	13	3
12	Für die Vorbereitung Ihres eigenen Referates profitieren? ( $n_C + n_D$ )	nein	eher nein	eher ja	ja
		0	1	14	5
13	Während der Durchführung Ihres eigenen Referates profitieren? ( $n_C + n_D$ )	nein	eher nein	eher ja	ja
		0	5	10	5
14	Tragen Feedbacks zur Lernatmosphäre im Seminar bei? ( $n_C + n_D$ )	nein	eher nein	eher ja	ja
		0	5	12	3
Wenn # 14 mit „(eher) ja“ beantwortet wurde, dann:					
		negativ	eher neg.	eher pos.	positiv
		0	0	11 (=73%)	4 (=27%)

Anmerkungen: Zum Wortlaut der Fragen und Antwortoptionen siehe vollständigen Fragebogen im Appendix. Stichprobengröße:  $n_A = 12$  (Sommersemester 2020),  $n_B = 8$  (Wintersemester 2021/2022),  $n_C = 9$  (Sommersemester 2021),  $n_D = 11$  (Sommersemester 2021). Wenn nicht anders angegeben, ist  $n = n_A + n_B + n_C + n_D = 40$ . Bei zwei Mehrfachantworten in  $n_A$  wird die jeweils extreme Antwort gewertet.

Hinsichtlich des Primärnutzens der Methode bewerteten quasi alle Studierenden das Peer-Feedback nach jedem Referat insgesamt als (eher) hilfreich für künftige Referate (92,5%;  $n = 40$ ; Frage 1).<sup>3</sup> Studierende gaben im qualitativen Teil zur Frage 1 an, dass „Sowohl das Feedback geben als auch das Feedback erhalten sehr hilfreich [...] sei] unter anderem [aus] folgenden Gründen: 1. Man wusste worauf beim Feedback geachtet wird und konnte sich somit besser vorbereiten. 2. Man hat auch von „Fehlern“ anderer gelernt“ (Vp.#63  $n_D$ ). Es fanden sich auch Hinweise darauf, dass die Feedbacks für die Referatsvorbereitung nützlich waren: „Ich glaube, dass ich bis vor dieser Veranstaltung eine falsche Auffassung hatte, wie genau man am besten ein Referat vorbereitet“ (Vp.#37  $n_C$ ).

Fast alle fanden das Feedback auch dann sinnvoll, wenn es in der digitalen Lehre per Zoom gegeben wird (92,5%; Frage 2). Die wenigen Studierenden, die das Feedback in der Onlinelehre in Frage 2 als nicht sinnvoll erachteten, erklärten ihre Antwort mit Problemen den nonverbalen Ausdruck betreffend, etwa dass „man vor einem Bildschirm sitzt und wenig Möglichkeiten zum Einsatz von Gestik etc. hat“ (Vp.#6  $n_B$ ). Bei den positiven Antworten zu dieser Frage fanden sich Er-

3 Von den beiden Versuchspersonen aus Stichprobe  $n_A$ , die in der quantitativen Frage angaben, dass das Feedback nicht hilfreich ist, gab Vp.#9  $n_A$  an, dass sie gerne jedes Mal ein Feedback (auch von mehr als nur einer Person) hätte und Vp.#11  $n_A$  wünscht sich „auch ein Feedback zu Referatsfolien/ Handout“. Beide Angaben deuten darauf hin, dass auch diese Versuchspersonen das Feedback als hilfreich empfanden.

klärungen wie „[v]erbales und paraverbales Feedback [ist] auch digital sehr sinnvoll, weite Teile des nonverbalen Ausdrucks sind über Zoom aber nicht einsetzbar und daher auch nur schwer zu bewerten“ (Vp.#14 n<sub>A</sub>). Einige Erklärungen dieser Frage können so interpretiert werden, dass das Feedback nicht nur, sondern auch für Onlinesituationen sinnvoll ist, wie etwa: „[v]or allem für den Arbeitsalltag sinnvoll, wenn man digital Vorträge halten muss“ (Vp.#3 n<sub>A</sub>). Dies bedeutet, dass Studierende durch die Methode auch digitale Vortrags- und Kommunikationskompetenzen trainieren können. 37,5 % der Studierenden würden das Feedback, so wie es gegeben wurde, kaum beziehungsweise nicht an die digitale Lehre anpassen und 62,5 % finden es hilfreich, das Feedback für die digitale Lehre anzupassen (Frage 3). Anpassungsvorschläge zielten oft darauf ab, das Feedback um technische Aspekte wie Beleuchtung, Ton und Kamera zu ergänzen. Diese technischen Aspekte waren teilweise allgemein formuliert und bezogen sich z. T. darauf, den nonverbalen Ausdruck besser beurteilen zu können.

In Bezug auf den Sekundärnutzen der Methode gaben 77,5 % der Studierenden an, dass die Aussicht auf den Erhalt des Feedbacks in der Referatsvorbereitung motivierend wirkt (Frage 4). Zudem gaben 70 % der Studierenden an, dass sie sich während der Lehrveranstaltung allgemein besser konzentrieren können, wenn sie wissen, dass sie Feedback geben sollen (im Vergleich dazu, wenn sie kein Feedback geben sollen; Frage 5).

Von den Ausdrucksebenen bewerteten 85 % der Studierenden den verbalen Ausdruck als eher wichtig beziehungsweise sehr wichtig (Frage 6). Fast alle Studierenden (92,5 %) bewerteten den paraverbalen Ausdruck als eher beziehungsweise sehr wichtig und niemand als nicht wichtig (Frage 7). Die paraverbale Ausdrucksebene wurde somit als die wichtigste unter den drei Ausdrucksebenen eingestuft. Der nonverbale Ausdruck wurde von 72,5 % der Studierenden als eher beziehungsweise sehr wichtig eingestuft (Frage 8). Der Feedback-Fokus auf die nonverbale Ausdrucksebene wurde somit tendenziell als wichtig, jedoch unter den drei Ausdrucksebenen als am wenigsten wichtig bewertet.

Eine große Mehrheit der Studierenden (82,5 %, n = 40) fänden es (eher) hilfreich, wenn das Feedback auch in anderen Lehrveranstaltungen gegeben würde (Frage 9). Von 18 Studierenden der Stichproben n<sub>A</sub> und n<sub>B</sub> gaben alle an, dass zu Beginn des Studiums, also im 1. Semester, ein verbales/paraverbales/nonverbales Feedback zu den Referaten gegeben werden sollte; durchschnittlich 72 % gaben „vor dem Studium (Propädeutikum)“ an; 74 % gaben „während des Bakkalaureatsstudiums“ an; 51 % gaben „während des Masterstudiums“ und 42 % gaben „während des Doktoratsstudiums“ an.<sup>4</sup> Diese Antworten zeigen, dass das Erhalten von Feedbacks besonders am Studienbeginn als hilfreich erachtet wird und im fortgeschrittenen Studienverlauf an Bedeutung verliert. Auf die Frage, zu wie vielen von zehn Referaten während des Studiums die Studierenden gerne ein verbales/paraverbales/nonverbales Feedback hätten, antworteten die Studierenden im Durchschnitt 6,4-mal (SD: 2,9; Frage 10).

Die Frage, ob ausreichend Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Referats gelegt werden kann, wenn nur eine Ausdrucksebene beobachtet wird, wurde nach der ersten Erhebung neu hinzugekommen und daher erst ab der zweiten Stichprobe erhoben. 57,1 % beantworteten diese Frage mit „eher ja“ beziehungsweise „ja“ (n<sub>B</sub> + n<sub>C</sub> + n<sub>D</sub> = 28; Frage 11).

Frage 12 wurde ebenfalls wie die Fragen 13 und 14 neu für die Evaluationen im Sommersemester 2021 entwickelt. Frage 12 zielt darauf ab, ob Studierende durch das Beobachten (Lernen am Modell) oder durch das Geben von Feedback für die Vorbereitung ihres eigenen Referates profitieren. Fast alle Studierenden bejahten diese Frage (95 %, n<sub>C</sub> + n<sub>D</sub>). Frage 13 konzentriert sich auf die Durchführung des eigenen Referats. Hier bejahten 75 % (n<sub>C</sub> + n<sub>D</sub>) der Studierenden die Frage mit „(eher) ja“. Frage 14 klärt zunächst ab, ob die Feedbacks überhaupt zur Lernatmosphäre (Stimmung, Lernkultur bzw. Zusammenarbeit) im Seminar beitragen. Dies bejahten 75 % der Studie-

<sup>4</sup> Aufgrund einer Fehleinstellung im Fragebogen wurde die Zusatzfrage bei „(eher) ja“-Antworten zu Frage 9 in n<sub>C</sub> und n<sub>D</sub> nicht untersucht.

renden ( $n_C + n_D$ ), welche dann die Folgefrage beantworteten, wie die Feedbacks zur Lernatmosphäre beitragen. Von diesen 15 Studierenden gaben alle an, dass der Beitrag (eher) positiv ist.

Frage 15 bezog sich allgemein darauf, ob und warum die jeweilige Lehrveranstaltung weiterempfohlen wird und wurde wie auch Frage 16 in allen Stichproben gestellt. Wenn das Feedback erwähnt wurde, dann positiv, wie beispielsweise: „Feedback geben und nehmen hat mir sehr geholfen beim [R]eferieren besser zu werden“ (Vp.#4  $n_B$ ), „Das Feedback hat Teile der Lehre in den Fokus gerückt, die normalerweise eher unter den Tisch fallen“ (Vp.#14  $n_A$ ) und „Die Feedbackrunden habe ich als sehr angenehm empfunden“ (Vp.#8  $n_A$ ). Die letzte Antwort deutet darauf hin, dass das Feedback auch eine positive Lernatmosphäre erzeugt; um diesen Aspekt systematischer zu untersuchen, wurde Frage 14 entwickelt.

Die letzte Frage ermöglichte den Studierenden noch etwas zum Feedback oder allgemein zur Lehrveranstaltung zu sagen und war nicht zwingend zu beantworten. Auch zu dieser Frage waren diejenigen Antworten positiv, die sich auf das Feedback beziehen, wie beispielsweise: „Ich fand das System des dreigeteilten Feedbacks sehr interessant und würde mich freuen, wenn so etwas öfter angeboten wird!“ (Vp.#2  $n_B$ ).

## 5 Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Die beschriebene Peer-Feedback-Methode ist nicht nur für die Philosophie-Lehre, sondern für jede Lehrveranstaltung mit Referatscharakter geeignet. Sie ist zudem in der asynchronen Onlinelehre denkbar, insofern sie auf vorab aufgenommene Videos der Referate von Studierenden angewandt werden kann. Im strikt asynchronen Kontext könnte zudem auch das Feedback schriftlich gegeben werden. Allerdings müsste erprobt werden, inwiefern sekundäre Nutzen wie das Entstehen von Gemeinschafts- bzw. Zusammengehörigkeitsgefühlen in der Lehrveranstaltungsgruppe auch im asynchronen Kontext gefördert werden können. Hier sollte zumindest das Feedback im Synchronformat stattfinden.

Durch ihren formalen inhaltsungebundenen Charakter sowie ihre einfache Anwendbarkeit kann die Peer-Feedback-Methode auch außerhalb des Hochschulkontextes angewandt werden, beispielsweise im Schulkontext oder in allgemeinen Veranstaltungen zur Kommunikationsschulung. Im Hochschulkontext ist die Methode auch auf Vorträge von Lehrenden anwendbar, wenn Dozierende von Studierenden Feedback auf den drei Ausdrucksebenen empfangen. Peer-Feedback für Dozierende kann auch im Rahmen von hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungen realisiert werden, wenn Dozierende von Dozierenden Feedback erhalten. In allen Anwendungsfeldern ist die Durchführung der Peer-Feedback-Methode im Präsenz- sowie im Onlineformat möglich. Auch hier treffen die Überlegungen aus Kapitel 3 zur Anwendung der Methode im digitalen Kontext zu.

Die Evaluation der Peer-Feedback-Methode zeigt, dass diese von Studierenden als positiv, hilfreich und wünschenswert wahrgenommen wird. In unserem Beitrag konnten wir durch die Ergebnisse der studentischen Selbsteinschätzungen zeigen, dass die Methode den beabsichtigten Primärnutzen erfüllt, nämlich Vortrags- und Kommunikationskompetenzen Studierender zu verbessern. Studierende erkannten die Wichtigkeit der drei Ausdrucksebenen, sodass sie diese bei der zielgerichteten Vortragsvorbereitung berücksichtigen wollen. Dies zeigt sich in Hinweisen in den qualitativen Daten, dass das Wissen um förderliche Gestaltungskriterien bereits für die Referatsvorbereitung hilfreich war. Zudem spricht die Evaluation der Methode dafür, dass sie die anvisierten Sekundärnutzen erfüllt: So wirkt die Methode motivierend und konzentrationssteigernd. Beispielsweise wurde angegeben, dass Studierende durch Beobachtung am Modell lernen konnten und dass die Konfrontation mit unterschiedlichen Sichtweisen beim Feedback sehr aufschlussreich ist. Zudem sorgte der Fokus auf nur einen zu beobachtenden Ausdrucksaspekt dafür, dass ausreichend Konzentration auf den Referatsinhalt gelenkt werden konnte. Dass sich das Feedback auch positiv auf die Selbstwirksamkeit beziehungsweise auf das Selbstvertrauen auswirken kann,

findet sich in Aussagen wie „[z]u erfahren, dass meine Nerv[o]sität für die anderen nicht so bemerk[b]ar war, wie es mir erschien“ (Vp.#57 nD als qualitative Antwort zur Frage 1, ob das Feedback hilfreich war). Dieser Aspekt sollte in weiterführenden Studien untersucht werden.

Künftige Untersuchungen sind zudem notwendig um systematisch zu erforschen, ob und in welchem Ausmaß Verbesserungen in den Vortrags- und Kommunikationskompetenzen kausal auf die Anwendung der Methode zurückzuführen sind. Dies erfordert eine sehr viel größere und systematische Untersuchung mit experimentellem oder zumindest quasi-experimentellem Studiendesign.

## Anmerkungen

Die Autoren danken den anonymen Gutachtenden für hilfreiche Kommentare. Niki Pfeifer wird durch das BMBF-Projekt *Logische und wissenschaftstheoretische Grundlagen des Schließens unter Unsicherheit* (01UL1906X) finanziell unterstützt.

## Literatur

- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Hrsg.), *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students* (S. 113–122). Routledge.
- Dublin Descriptors (2004), in deutscher Übersetzung KFH 2004, Anhang V. (2004). <https://blog.hslu.ch/files/2010/10/nqf-ch-HS-d.pdf> (abgerufen am 3. 3. 2021).
- Ertel, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Lernprozesse fördern an der Hochschule* (S. 13–46). Haupt.
- Fuhrmann, M. (2011). *Die antike Rhetorik. Eine Einführung* (6. Aufl.). Artemis & Winkler.
- Gerber, J., van Treeck, T. & Schön, J. (2018). Feedback aus Studierendensicht. Einsichten und Ausblicke für hochschuldidaktische Interventionen. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Gerstenmeier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867–888.
- Hartung, S. (2017). Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In H. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online* (S. 199–217). Springer.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik*. Reinhardt.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601–646). Beltz.
- Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717–730). Beltz Psychologie Verlags Union.
- Rustemeyer, R. (2011). *Einführung in die Unterrichtspsychologie* (3. Aufl.). WBG.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 2, 119–144.
- Schworm, S. & Neger, T. (2007). Präsentieren und Referieren. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre* (S. 125–135). Asanger.
- Wehr, S. & Ertel, H. (2008). *Lernprozesse fördern an der Hochschule*. Haupt.
- Wehr, S. & Tribelhorn, T. (2011). *Bolognagerechte Hochschullehre*. Haupt.

## Autoren

Dr. Dr. Niki Pfeifer. Universität Regensburg, Institut für Philosophie, Regensburg, Deutschland; E-Mail: niki.pfeifer@ur.de

Dipl.-Päd. (Univ.) Thomas Neger. Universität Regensburg, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Regensburg, Deutschland; E-Mail: thomas.neger@ur.de



**Zitiervorschlag:** Pfeifer, N. & Neger, T. (2022). Steigerung der Vortragskompetenzen von Studierenden durch systematisches Peer-Feedback: Konzept, Umsetzung und Evaluation. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2206W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)

## Anhang

### Materialien

Ein Folienvorschlag zur Anwendung der Peer-Feedback-Methode in der Lehre sowie ein Social Science Survey Projektmuster zur Evaluation der Methode samt Anleitung zum Import auf der Social Science Survey-Plattform finden sich hier: <https://github.com/pfeifern/PeerFeedback>

### Beschreibung des Evaluationsbogens im Originalwortlaut

Die Fragen wurden so dargeboten, dass zunächst eine aus vier möglichen Antwortoptionen zwingend per Anklicken der entsprechenden Box links von den Antwortoptionen auszuwählen war. Wenn nicht anders angegeben, musste genau eine Antwortoption ausgewählt werden. Sobald die Antwortauswahl dieser quantitativen Frage getroffen wurde, erschien bei den meisten Items noch eine qualitative Frage, die eine Freitexteingabe zur Erläuterung der Gründe für die Wahl erforderte. Der Originaltext der Fragen und Antwortoptionen wird in folgender Beschreibung durch Kursivdruck gekennzeichnet. Alle Fragen erschienen separat auf einer eigenen Seite.

#### Frage 1

*Was halten Sie davon, dass nach jedem Referat ein Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) gegeben wird?*

- Das Feedback hilft mir NICHT bei künftigen Referaten.*
- Das Feedback hilft mir eher NICHT bei künftigen Referaten.*
- Das Feedback hilft mir eher bei künftigen Referaten.*
- Das Feedback hilft mir bei künftigen Referaten.*

Nach dem Anklicken einer Antwortoption erschien eine qualitative Frage. Für die Beantwortung dieser war eine offene Textbox vorgesehen, die eine Eingabe erforderte.

Wenn zur Frage 1 die erste oder zweite Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: *Was würde mir zum Verbessern künftiger Referate helfen?* Wenn die dritte oder vierte Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: *Was war besonders hilfreich beim Feedback?*

#### Frage 2

*Ist das Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) – genau so wie es gegeben wurde – auch in der digitalen Lehre sinnvoll?*

- NEIN, ich finde das Feedback per Zoom nicht hilfreich.*
- eher NEIN, ich finde das Feedback per Zoom eher nicht hilfreich.*

- eher JA, ich finde das Feedback auch hilfreich, wenn es per Zoom durchgeführt wird.*
- JA, ich finde das Feedback auch hilfreich, wenn es per Zoom durchgeführt wird.*

Wenn die erste Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: *Warum ist das Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) in der digitalen Lehre NICHT sinnvoll?* Entsprechend bei der zweiten Antwortoption: *... eher NICHT sinnvoll?* Wenn die dritte oder vierte Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: *Welche(n) Aspekt(e) des Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal) finden Sie hilfreich speziell für die digitale Lehre?*

### Frage 3

*Sollte das Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) – genau so wie es gegeben wurde – für die digitale Lehre angepasst werden?*

- NEIN, ich finde das Feedback – so wie es gegeben wird – hilfreich und ich würde nichts daran ändern.*
- eher NEIN, ich finde das Feedback – so wie es gegeben wird – hilfreich und ich würde kaum etwas daran ändern.*
- eher JA, ich finde es hilfreich, wenn das Feedback an die digitale Lehre (per Zoom) angepasst wird.*
- JA, ich finde es hilfreich, wenn das Feedback an die digitale Lehre (per Zoom) angepasst wird.*

Wenn die erste Antwortoption gewählt wurde, erschien Frage 4. Wenn die zweite, dritte oder vierte Antwortoption gewählt wurde, erschien die qualitative Frage: *Wie sollte das Feedback (verbal, paraverbal, nonverbal) an die Lehre per Zoom angepasst werden?*

### Frage 4

*Motiviert Sie die Aussicht auf den Erhalt des Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal) in der Referatsvorbereitung?*

- NEIN*
- eher NEIN*
- eher JA*
- JA*

### Frage 5

*Können Sie sich während der Lehrveranstaltung allgemein besser konzentrieren, wenn Sie wissen, dass Sie Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) geben sollen (im Vergleich dazu, wenn Sie kein Feedback geben sollen)?*

- NEIN*
- eher NEIN*
- eher JA*
- JA*

Wenn die erste oder zweite Antwortoption gewählt wurde, erschien die qualitative Frage: *Inwiefern werden Sie in Ihrer Konzentration durch das Feedbackgeben gestört?* Wenn die dritte oder vierte Antwortoption gewählt wurde, erschien Frage 6.

### Frage 6

*Wie wichtig ist das Feedback auf verbaler Ausdrucksebene (Wortwahl, Satzbau, Partikel, ...) für meine künftigen Referate?*

- nicht wichtig*
- eher unwichtig*
- eher wichtig*
- sehr wichtig*



**Frage 7**

Wie wichtig ist das Feedback auf paraverbalen Ausdrucksebene (Stimme, Betonung, Pausen, ...) für meine künftigen Referate?

Für die Beantwortung der Frage 7 standen dieselben Antwortoptionen wie bei Frage 6 zur Verfügung.

**Frage 8**

Wie wichtig ist das Feedback auf nonverbaler Ausdrucksebene (Mimik, Gestik, Körperhaltung, ...) für meine künftigen Referate?

Für die Beantwortung der Frage 8 standen dieselben Antwortoptionen wie bei Frage 6 zur Verfügung.

**Frage 9**

Sollte das Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) auch in anderen Lehrveranstaltungen gegeben werden?

- NEIN, mir reicht es, wenn ich einmalig das verbale/paraverbale/nonverbale Feedback auf mein Referat erhalte.
- eher NEIN, mir reicht es, wenn ich einmalig das verbale/paraverbale/nonverbale Feedback auf mein Referat erhalte.
- eher JA, ich finde es hilfreich, wenn ich auch in anderen Lehrveranstaltungen verbale/paraverbale/nonverbale Feedbacks auf mein Referat erhalte.
- JA, ich finde es hilfreich, wenn ich auch in anderen Lehrveranstaltungen verbale/paraverbale/nonverbale Feedbacks auf mein Referat erhalte.

Wenn die erste oder zweite Antwortoption gewählt wurde, erschien Frage 10. Wenn die zweite oder dritte Antwortoption gewählt wurde, erschien vor Frage 10 zusätzlich folgende quantitative Frage: Das Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) sollte auch in anderen Lehrveranstaltungen gegeben werden (Mehrfachnennungen möglich):

- vor dem Studium (Propädeutikum)
- zu Beginn des Studiums (1. Semester)
- während des Bakkalaureatsstudiums
- während des Masterstudiums
- während des Doktoratsstudiums

**Frage 10**

Angenommen, Sie halten während Ihres Studiums 10 Referate. Zu wie vielen davon hätten Sie gerne ein verbales/paraverbales/nonverbales Feedback (bitte eine Zahl von 0 bis 10 angeben)? Diese Frage musste durch Ausfüllen einer Textbox mit der entsprechenden Zahl beantwortet werden.

**Frage 11**

Haben Sie den Eindruck, dass Sie ausreichend Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Referats richten können, wenn Sie nur eine der drei Ausdrucksebenen (verbal/paraverbal/nonverbal) beobachten?<sup>5</sup>

- NEIN
- eher NEIN
- eher JA
- JA

---

5 Frage 11 ist für die Stichprobe n<sub>B</sub> neu entwickelt worden und wurde daher nicht in Stichprobe n<sub>A</sub> abgefragt.

**Frage 12**

Konnten Sie durch die Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal), die andere Studierende erhalten haben, für die Vorbereitung Ihres eigenen Referates profitieren?<sup>6</sup>

- NEIN
- eher NEIN
- eher JA
- JA

**Frage 13**

Konnten Sie durch die Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal), die andere Studierende erhalten haben, während der Durchführung Ihres eigenen Referates profitieren?

- NEIN
- eher NEIN
- eher JA
- JA

**Frage 14**

Haben die Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal) zur Lernatmosphäre (Stimmung, Lernkultur bzw. Zusammenarbeit) im Seminar beigetragen?

- NEIN
- eher NEIN
- eher JA
- JA

Wenn eine der letzten beiden Antwortoptionen gewählt wurde, erschien folgende Frage:

Wie haben die Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal) zur Lernatmosphäre (Stimmung, Lernkultur bzw. Zusammenarbeit) im Seminar beigetragen?

- NEGATIV
- eher NEGATIV
- eher POSITIV
- POSITIV

**Frage 15**

Haben Sie schon einmal einen vergleichbaren Fragebogen zu den Feedbacks (verbal/paraverbal/nonverbal) ausgefüllt?

- NEIN
- JA

**Frage 16**

Würden Sie die Lehrveranstaltung „[Name der Lehrveranstaltung]“ weiterempfehlen?

- NEIN
- eher NEIN
- eher JA
- JA

Wenn die erste Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: Warum würden Sie die Lehrveranstaltung „[Name der Lehrveranstaltung]“ NICHT weiterempfehlen? Entsprechend bei

<sup>6</sup> Die Fragen 12 bis 14 sind für die Stichproben n<sub>C</sub> und n<sub>D</sub> neu entwickelt worden und wurden daher nicht in den Stichproben n<sub>A</sub> und n<sub>B</sub> abgefragt.

der zweiten Antwortoption: *...eher NICHT weiterempfehlen?* Wenn die dritte oder vierte Antwortoption gewählt wurde, erschien folgende qualitative Frage: *Was hat Ihnen besonders gut gefallen bzw. was haben Sie als besonders positiv erlebt?*

**Frage 17**

*Fällt Ihnen sonst noch etwas ein, das Sie gerne zum Feedback (verbal/paraverbal/nonverbal) oder allgemein zu dieser Lehrveranstaltung sagen möchten?* Diese Frage konnte durch eine freie Textbox beantwortet werden, sie war jedoch nicht zwingend zu beantworten.

**Frage 18**

*Wie alt sind Sie?* Diese Frage musste durch Ausfüllen einer Textbox mit der entsprechenden Zahl beantwortet werden.

**Frage 19**

*Geschlecht*

- weiblich
- männlich
- divers
- keine Angabe

**Frage 20**

*Welche Studienrichtung(en) studieren Sie (bitte möglichst genau angeben, mit Haupt- und Nebenfächern)?* Freie Textbox.

**Frage 21**

*Seit wie vielen Semestern studieren Sie (bitte geben Sie die Gesamtzahl Ihrer Hochschulsemester an [inklusive Semester, in dem die Erhebung durchgeführt wird])?* Diese Frage musste durch Ausfüllen einer Textbox mit der entsprechenden Zahl beantwortet werden.

**Frage 22**

*Studieren Sie auf Lehramt?*

- NEIN
- JA

**Abschlussmitteilung** *Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!*



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!